

**Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria**



**Exploração Vocacional, Ajustamento Académico e Personalidade: um estudo com  
estudantes do ensino superior pós laboral**

Cláudia Maria Rodrigues

Liliana da Costa Faria

Tese submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de Mestre em Psicologia Social  
e das Organizações sob orientação da Professora Doutora Liliana

Leiria

Abril de 2013



Tese de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Liliana Faria apresentado ao Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Organizacional.





## **DECLARAÇÃO**

**Nome:** Cláudia Maria Rodrigues

**Endereço Eletrónico:** claudia.1987@sapo.pt

**Telefone:** 912135947

**Número do Cartão de Cidadão:** 13205704

**Título da Tese de Mestrado:** Exploração Vocacional, Ajustamento Académico e Personalidade: um estudo com estudantes do ensino superior pós laboral.

**Orientadora:** Doutora Liliana Faria

**Ano de Conclusão:** 2013

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Psicologia Social e Organizacional

**É autorizada a reprodução integral desta Tese, apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.**

**ISLA, 01 de Abril de 2013**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Mais do que por simples convenção, expresso o meu reconhecimento agradecido a todos os que partilharam significativamente o desenvolvimento deste percurso, sem os quais a sua concretização não teria sido possível.

Um primeiro agradecimento é dirigido com estima à minha orientadora.

À Professora Doutora Liliana Faria pela orientação incansável, pela sua paciência infinita, dedicação, apoio e pelas oportunidades de crescimento proporcionadas.

Aos colegas e discentes do Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria.

Ao Nélon pela sua paciência, apoio incondicional e por ser a única pessoa que acredita em mim.





# Índice

## Introdução

### Parte I – Enquadramento Teórico

#### 1. Exploração Vocacional

- 1.1 O conceito de exploração vocacional..... xv
- 1.2 O modelo de exploração vocacional (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983)..... xvii
- 1.3 Efeitos da exploração vocacional

#### 2. Ajustamento Académico

- 2.1 O conceito de ajustamento académico ..... xix
- 2.2 Modelo sócio-cognitivo de ajustamento académico (Lent, 2005) ..... xx
- 2.3 Fatores do ajustamento à carreira no ensino superior ..... xxii

#### 3. Personalidade

- 3.1 O conceito de personalidade ..... xxvi
- 3.2 Modelo dos cinco fatores de personalidade (Costa & McCrae, 1992) ..... xx
- 3.3 Personalidade, exploração vocacional e ajustamento académico ..... xxix

### Parte II – Estudo empírico

#### 4. Metodologia

- 4.1 Objetivos ..... xxxiii
- 4.2 Participantes ..... xxxiii
- 4.3 Instrumentos de medida ..... xxxiii
- 4.4 Procedimentos ..... xxxvi

#### 5. Resultados ..... xxxviii

#### 6. Discussão dos Resultados ..... liii

#### 7. Conclusão..... lviii

#### Referências Bibliográficas ..... lix

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Descrição global da amostra.....	xxxiv
Tabela 2 – Médias, desvios-padrões, valores mínimos e máximos nas subescalas do CES.....	xxxviii
Tabela 3 – Valores de média e desvio-padrão do processo de exploração vocacional por sexo.....	xl
Tabela 4 – Análise da variância dos resultados da exploração vocacional em função do sexo.....	xli
Tabela 5 – Diferenças na exploração vocacional em função do ano de escolaridade.....	xlii
Tabela 6 – Análise da variância dos resultados da exploração em função do ano de escolaridade.....	xliii
Tabela 7 – Médias, desvios-padrões, valores mínimos e máximos nas subescalas do NEOPIR.....	xliv
Tabela 8 – Valores de médias e desvio-padrão da personalidade por sexo.....	xlvi
Tabela 9 – Diferenças em função do sexo.....	xlvi
Tabela 10 – Valores de média e desvio-padrão da personalidade por ano.....	xlvi
Tabela 11 – Diferenças em função do ano.....	xlvi
Tabela 12 – Médias, desvios-padrões, valores mínimos e máximos nas subescalas do AAQ.....	xlvi
Tabela 13 – Valores de média e desvio-padrão do AAQ por sexo.....	xlvi
Tabela 14 – Diferenças em função do sexo.....	xlvi
Tabela 15 – Valores de média e desvio-padrão do AAQ por ano.....	xlvi
Tabela 16 – Diferenças em função do ano.....	l
Tabela 17 – Matriz de correlações entre as dimensões da exploração vocacional, ajustamento acadêmico e personalidade.....	li

## **Resumo**

Este estudo caracteriza os processos de exploração vocacional e de ajustamento académico, e os traços de personalidade de estudantes universitários a frequentar o ISLA Leiria. A amostra inclui 115 estudantes, de ambos os sexos (62,6%) mulheres e (37,4%) homens, com idades compreendidas entre os 18 e 61 anos, a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Superior, no ano letivo de 2010/2011. As medidas aplicadas foram o Career Exploration Survey (CES, Stumpf et al., 1983, versão adaptada por Taveira, 1997), o Academic Adjustment Questionnaire (AAQ; Lent et al., 2005; versão adaptada por Lent & Taveira, 2004) e o Inventário de Personalidade Neo - Revisto (NEOPI-R; Costa & Crae, 1992; versão adaptada por Lima, 1997). Os resultados indicam que a exploração vocacional dos alunos está ativada, ao nível das suas crenças, comportamentos, e reações à exploração, e que estes se encontram envolvidos em objetivos de trabalho. Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos processos de exploração vocacional em função do sexo dos participantes e em função dos anos que frequentam.

Em termos de personalidade os resultados apresentam um nível de Neuroticismo moderado, assim como uma Abertura à Experiência moderada também. A Conscienciosidade, a Extroversão e a Amabilidade revelam níveis mais positivos. Não são verificados níveis significantes de diferença em função do sexo de pertença ou do anos que frequentam. Relativamente ao Ajustamento Académico o dado mais relevante é a fraca autoeficácia para ultrapassar obstáculos. Aqui também não são registadas alterações em função do sexo de pertença ou do ano que frequentam.

Palavras-chave: Exploração Vocacional, Ajustamento Académico e Personalidade.

## **Abstract**

This study characterizes the process of career exploration and academic adjustment, and personality traits of college students attending the ISLA Leiria. The sample includes 115 students of both sexes, women (62.6%) and (37.4%) men, aged between 18 and 61 years, attending the 1st Cycle of Higher Education, in the academic year of 2010 / 2011. The measures implemented were the Career Exploration Survey (CES, Stumpf et al., 1983, version adapted by Taveira, 1997), the Academic Adjustment Questionnaire (AAQ; Lent et al., 2005; adapted version for Lent & Taveira, 2004) and Neo Personality Inventory - Revised

(R-NEOPI; Crae & Costa, 1992; adapted version by Lima, 1997). The results indicate that students' career exploration is activated at the level of beliefs, behaviors, and reactions to the operation, and that they are involved in work objectives. It was found that no statistically significant differences in operating procedures vocations on gender of participants and depending on the attending years. In terms of personality the results showed a moderate level of Neuroticism, as well as a moderate Openness to Experience also. The Conscientiousness, Agreeableness and Extraversion to reveal more positive levels. There are significant levels of observed differences by gender or years of membership who attend. For the Academic Adjustment is the most relevant data to low self-efficacy to overcome obstacles. Here also are not recorded on sex changes of ownership or the year they attend.

**Keywords:** Vocational Exploration, Academic Adjustment and Personality

## INTRODUÇÃO

Às instituições de ensino superior compete, entre outros aspetos educativos, propiciar a educação para a cidadania e a preparação para a vida nas suas múltiplas imposições, e não apenas as do ensaio para o emprego (Lazaro, 1997; Rodriguez-Espinar, 2001; Taveira, 2000). Formar indivíduos ajustados à carreira, dotados de conhecimentos e competências suficientemente alargados e flexíveis, deve torna-se o objetivo final da cadeia educativa, onde cada elo se deve ligar e articular num todo coerente face a estes objetivos (González de la Hoz, 1998).

Tem-se observado na literatura Psicológica, uma inquietação crescente face à explicação dos processos inerentes às intervenções vocacionais desenvolvidas em contexto escolar. É fundamental compreender os comportamentos exploratórios dos nossos jovens, bem como os motivos que os levam a envolver-se em determinados objetivos de vida e de carreira em prol de outros, de modo a que possam ser desenhadas metodologias de intervenção neste âmbito, mais adequadas aos mesmos. O estudo dos comportamentos de exploração vocacional e da sua relação com o investimento em objetivos de carreira pode constituir um passo importante sentido. É objetivo principal deste estudo, analisar e discutir a ligação entre estes dois construtos.

Tendo em conta o que ficou referido, o presente trabalho tem como objetivos principais, avaliar a relação entre a exploração vocacional, o ajustamento académico e os traços de personalidade em estudantes universitários, a estudar em regime de estudo pós laboral e retirar implicações para a teoria e práticas do desenvolvimento vocacional.

Esta dissertação está organizada em duas partes distintas. A primeira parte apresenta o enquadramento teórico do tema, onde se faz a abordagem teórica dos três temas em estudo. No primeiro caso, analisa-se o conceito da exploração vocacional como um construto multidimensional e um processo básico do desenvolvimento humano, e ainda, as conceções psicológicas da exploração vocacional, as questões da avaliação psicológica da exploração vocacional e, por último, as consequências da exploração vocacional. No caso do ajustamento académico, abordam-se questões relacionadas com o desenvolvimento psicossocial no ensino problema do ajustamento académico (TSCC; Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2000), demonstrando vantagens desta perspetiva para o estudo do tema.

Por último a personalidade é abordada através do modelo dos cinco fatores. A segunda parte diz respeito à investigação empírica realizada. Apresenta-se a descrição da metodologia

utilizada, os resultados obtidos, assim como a sua discussão. Por último, apresentam-se as conclusões resultantes quer, do trabalho de revisão bibliográfica, quer do estudo empírico efetuado, sendo apresentadas também as principais limitações a que o estudo esteve sujeito e algumas sugestões para investigações futuras.

## **PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **Exploração Vocacional**

### **1.1 O conceito de Exploração Vocacional**

Tradicionalmente, no domínio da Psicologia Vocacional, a exploração foi problematizada como sinónimo de informação profissional ou de conhecimento do mundo das profissões. Contudo, esta conceitualização foi sendo alterada ao longo dos tempos, sendo, atualmente, concebida, como o processo psicológico que sustenta as atividades de procura e de processamento de informação ou o teste de hipóteses acerca de si próprio e do meio circundante, com vista à prossecução de objetivos vocacionais (e.g., Flum & Kaplan, 2006; Silva, 2010; Taveira & Pinto, 2008; Zikic & Klehe, 2006). Deste modo, a exploração vocacional é encarada como um processo que ocorre ao longo da vida, independentemente da idade, no decurso dos vários papéis desempenhados pelo indivíduo e como uma forma de lidar com as transições de carreira (Blustein, 1997; Flum & Blustein, 2000), ajudando os indivíduos a gerir as rápidas mudanças do atual mercado de trabalho (Blustein, 1997; Zikic & Klehe, 2006). Mais especificamente sugere-se que, quanto mais informações os indivíduos possuem sobre o mundo escolar e profissional, maior é a tendência para escolherem opções congruentes com os interesses, capacidades e necessidades pessoais. Como resultado, a exploração modela a forma como o indivíduo pensa sobre si próprio e sobre o mundo do trabalho e influencia o autoconceito (Jordaan, 1963).

### **1.2 O modelo de exploração vocacional (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983)**

Stumpf, Colarelli e Hartman (1983), apresentam um modelo interativo do processo de exploração vocacional, que permite operacionalizar muitos dos constructos criados por Jordaan (1963). Este modelo de exploração vocacional desenvolvido por Stumpf e colaboradores (1983) é constituído por três componentes principais: as crenças, os comportamentos e, as reações face à exploração vocacional. Para cada um dos componentes apresentados, são definidos distintos domínios e dimensões de exploração vocacional (Taveira, 2000).

As crenças de exploração vocacional contemplam três domínios, nomeadamente: o mercado de trabalho, instrumentalidade e preferência. O mercado de trabalho é constituído por duas dimensões: estatuto de emprego (até que ponto parecem ser favoráveis as possibilidades de emprego na área preferida) e certeza dos resultados da exploração (grau de certeza de vir a

atingir uma posição favorável no mercado de emprego). O domínio da instrumentalidade é composto por três dimensões: instrumentalidade externa (a probabilidade da exploração do mundo profissional concorrer para atingir objetivos vocacionais), instrumentalidade interna (a probabilidade da exploração de si próprio concorrer para atingir objetivos vocacionais) e instrumentalidade de método (a probabilidade de ser intencional e sistemático na exploração concorrer para o atingir de objetivos vocacionais). O domínio da preferência engloba uma dimensão, que consiste na importância de obter a posição preferida (o grau de importância atribuído à realização da preferência vocacional) (Stumpf et al., 1983, cit. in Taveira, 2000).

A componente do comportamento exploratório divide-se em quatro domínios: Onde, Como, Quando e Direção. O domínio Onde é constituído por duas dimensões: exploração do meio (o grau de exploração de profissões, emprego e organizações realizadas nos últimos três meses) e exploração de si próprio (o grau de exploração pessoal e de retrospeção realizadas nos últimos três meses). O domínio Como é composto por uma dimensão, que corresponde à exploração intencional -sistemática (em que medida a procura de informação sobre o meio e sobre si próprio se realizou de um modo intencional e sistemático). O domínio Quanto engloba duas dimensões, que consiste na frequência (o número médio de vezes por semana que adquiriu informação sobre as profissões, empregos e organizações e sobre si próprio) e na quantidade de informação (quantidade de informação adquirida sobre as profissões, os empregos, as organizações e sobre si próprio). No domínio direção encontram-se duas dimensões, nomeadamente, número de profissões consideradas (número de áreas profissionais diferentes em que está a procurar obter informação) e foco (até que ponto se sente seguro da sua preferência por uma profissão, emprego ou organização particular).

Por fim, a componente reações à exploração envolve dois domínios: o afeto e stress. O domínio afeto é composto por uma dimensão designada por satisfação com a informação (a satisfação sentida com a informação obtida sobre as profissões, empregos ou, organizações mais relacionadas com os seus interesses, capacidades e necessidades). O domínio do stress é constituído por duas dimensões: stress na exploração (a quantidade indesejado que cada um sente como função do processo de exploração, por comparação a outros acontecimentos de vida) e stress na decisão (a quantidade de stress indesejado que cada um sente como função do processo de tomada de decisão, por comparação a outros acontecimentos de vida) (Taveira, 1997, 2000).

No modelo apresentado de Stumpf e colaboradores (1983) tanto as crenças, como os comportamentos ou, as reações das tarefas de exploração vocacional apresentam-se como



importantes fatores cognitivo-motivacionais de futuras atividades deste complexo processo (Taveira, 2000).

### **1.3 Efeitos da exploração vocacional**

A investigação tem demonstrado a existência de relações positivas e significativas entre o envolvimento na exploração vocacional e uma variedade de dimensões das quais destacamos: (a) o ajustamento e satisfação subsequente com as decisões vocacionais (e.g., Lent, 2005; Lent, Singley, Sheu, Gainor, Brenner, Treistman, et al., 2005; Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt, 2007; Lent, Taveira, Singley, Sheu, & Hennessy, 2009; Taveira, Lent, Sheu, Singley, & Hennessy, 2007), (b) o desenvolvimento da identidade vocacional (Kosine & Lewis, 2008), (c) o auto-conceito (Jordaan, 1963), (d) o melhor progresso na transição para os papéis de vida, um melhor sentido de direcção no seu trabalho e um maior sentido de satisfação na vida (Lapan, Aoyagi & Kayson, 2007), (e) a descoberta de oportunidades que ajudam o indivíduo a aumentar as suas possibilidades de empregabilidade (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004), (f) a adaptabilidade (Savickas, 1997; Zikic & Klehe, 2006), (g) o realismo das expectativas face à obtenção de um emprego e a motivação para o trabalho (Bartley & Robitschek, 2000), (h) as melhores ofertas de salário e com a redução de mudanças voluntárias de emprego (Granovetter, 1974; Gutteridge & Ullman, 1973; Wanous, 1977), (i) a autoeficácia profissional (Teixeira & Gomes, 2005), (j) a satisfação profissional e de comprometimento com a carreira (Bardagi & Boff, 2010).

A exploração vocacional também influencia o desenvolvimento da identidade vocacional (Kosine & Lewis, 2008). Lapan, Aoyagi e Kayson (2007) mostraram que estudantes que se envolveram num programa de exploração vocacional que incluía uma componente exploratória revelaram um melhor progresso na transição para os papéis de vida, um melhor sentido de direcção no seu trabalho e um maior sentido de satisfação na vida. A procura de emprego também tem sido considerada como um tipo de exploração vocacional, orientada para um objetivo muito específico, o de garantir uma posição no mercado de trabalho remunerado e com uma duração temporal circunscrita. Os indivíduos podem decidir entrar num emprego baseados na informação que possuem acerca de si próprios e do emprego e não se envolverem em nenhum processo de exploração sistemática para o efeito. No entanto, a exploração proactiva contínua, especialmente, enquanto os indivíduos ainda se encontram empregados, pode levar à descoberta de oportunidades que ajudarão o indivíduo a aumentar as suas possibilidades de empregabilidade (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004).

Neste sentido, a exploração permite que os indivíduos ultrapassem alguns obstáculos mais facilmente e à medida que vão experienciando repetidos ciclos de exploração e mudança, aumentam a sua adaptabilidade (Savickas, 1997). Esta adaptabilidade aumenta ainda mais durante uma situação de desemprego, no qual a exploração é vista como uma estratégia de *coping*, de resolução de um problema (Zikic & Klehe, 2006). De facto, num estudo com 59 estudantes, Sparta, Bardagi e Andrade (2005) concluíram que os alunos que já tinham definido uma escolha profissional apresentaram níveis significativamente maiores de exploração vocacional dos que não tinham definido a sua escolha. Por sua vez, Bartley e Robitschek (2000) demonstraram que a quantidade de informação obtida nas atividades de exploração vocacional afeta o realismo das expectativas face à obtenção de um emprego e à motivação para o trabalho. Outros estudos, ainda, têm vindo a demonstrar que a exploração vocacional se relaciona com melhores ofertas de salário e com a redução de mudanças voluntárias de emprego (Granovetter, 1974; Gutteridge & Ullman, 1973; Wanous, 1977). Também num estudo mais recente realizado na Alemanha com 145 trabalhadores de um *call-center* se pretendeu compreender se a exploração vocacional poderia prever o desempenho no treino de competências profissionais (Rowold & Staufenbiel, 2010). Foi utilizado o *Career Exploration Survey* (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983) para testar as 16 dimensões e concluiu-se que os indivíduos que estavam mais implicados na exploração vocacional intencional, se mostraram satisfeitos com a informação que possuíam, consideraram importante a exploração de si próprio e pouco importante a exploração do meio para atingirem os seus objetivos vocacionais, apresentavam resultados mais elevados no desempenho no treino de competências profissionais (Rowold & Staufenbiel, 2010). O mesmo autor testou, mais tarde, a versão alemã do *Career Exploration Survey* (CES-G; Rowold & Staufenbiel, 2010) em 1023 estudantes e correlacionou as subescalas de exploração vocacional com o subsequente envolvimento no trabalho e com alguns antecedentes da exploração, nomeadamente a finalização do percurso escolar e a aproximação do início da carreira. Os resultados demonstraram que a exploração de si próprio, a exploração do meio, a exploração sistemática-intencional, a quantidade de informação, a frequência e o foco da exploração, se correlacionavam positivamente com os resultados obtidos na avaliação do envolvimento no trabalho (Rowold & Staufenbiel, 2010). Um estudo realizado com estudantes universitários no Brasil (Teixeira & Gomes, 2005) revelou que a exploração vocacional é uma variável preditora das variáveis decisão de carreira e autoeficácia profissional. Um outro estudo realizado recentemente sobre a satisfação de vida, o comprometimento com a carreira e a exploração vocacional em estudantes universitários

revelou que índices mais elevados de exploração vocacional se relacionavam com índices mais elevados de satisfação profissional e de comprometimento com a carreira (Bardagi & Hutz, 2010). No entanto, nem todas as consequências da exploração vocacional são positivas. Quando a exploração é realizada de forma aleatória, não-intencional e não-sistemática, os indivíduos podem passar de um trabalho não satisfatório para outro sem um processamento vocacional profundo e sem mudarem de estratégia de procura e escolha de emprego (Zikic & Hall, 2008). Alguns indivíduos podem sofrer daquilo a que Jordaan (1963) chama de exploração defensiva. Nesta perspectiva, o indivíduo evita a aprendizagem de várias opções ou sobre o autoconceito e pode distorcer as evidências ou focar-se na exploração das opções que confirmam as decisões iniciais (Zikic & Hall, 2008).

## **2. Ajustamento acadêmico**

### **2.1 O conceito de ajustamento acadêmico**

O ajustamento acadêmico é descrito na literatura como um produto de interações dinâmicas entre as dimensões pessoais, sociais e acadêmicas e pelo envolvimento de múltiplos fatores, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza contextual (e.g., Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Betz, & Hackett, 2006; Diniz, 2005; Lent, Hackett, & Brown, 2004; Soares, 2003).

Sendo um construto com muitas facetas, o ajustamento acadêmico refere-se às dificuldades escolares e disciplinares dos estudantes dentro das escolas, assim como contempla as dificuldades nas relações interpessoais com os seus colegas e professores. Com efeito, o ajustamento acadêmico tem sido considerado como o envolvimento positivo em atividades de aula, a realização acadêmica percebida (Wentzel, 2003). Particularmente, o comportamento destrutivo, que se refere àquele comportamento indesejável, que rompe com as regras sociais de um contexto específico e que pode ser representado por três dimensões principais: (a) bom desempenho do estudante em tarefas acadêmicas que requerem grandes esforços e persistência; (b) habilidades cognitivas básicas e, (c) comportamento não destrutivo, revelando a extensão em que o estudante adere as regras sociais (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko, & Reid, 1991).

Lent, Brown e Hackett (2002) defendem que o foco do estudo de ajustamento deve ser colocado nas condições sociais que moldam as oportunidades de aprendizagem a que os

estudantes são expostos nas relações interpessoais (por exemplo, os de apoio e de indiferença), e nos resultados esperados pelos indivíduos de acordo com suas escolhas, envolvimento e persistência em determinadas atividades. Assim sendo, o ajustamento acadêmico é concebido como um ajuste variável composto de grau de satisfação com a vida acadêmica e stress percebido (Lent, 2008; Lent, Taveira, Singley & Hennessy, 2009).

A crescente investigação tem demonstrado que um moderador potencial da relação entre a satisfação com a vida em geral e a satisfação com a vida acadêmica em particular, é a importância percebida ou relevância de um determinado domínio de vida para um indivíduo particular (Lent, Brown & Hackett, 2002). Deste modo, é provável que as pessoas desenvolvam e persistam orientadas a metas, em domínios de atividade nos quais elas se vêem como eficazes e em que percecionam como provável, atingir resultados positivos. Os resultados de outros estudos seguindo a mesma linha (e.g., Descamps, 1999) sugerem, que a personalidade e os fatores sociocognitivos podem não representar fontes complementares separadas e independentes de bem-estar.

De acordo com Ferreira (1991), Gerdes e Mallinckrodt (1994), e Young (1994), o rendimento acadêmico e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes ao longo da frequência do ensino superior, são condicionados pelo ajustamento acadêmico, que por sua vez, se relaciona com a satisfação global com a vida, concorrendo, assim, para o bem-estar e saúde das populações do ensino superior.

Na opinião de Brooks e Dubois (1995), é necessário identificar as variáveis pessoais e contextuais associadas à qualidade da vivência no ensino superior, para deste modo maximizar o seu impacto positivo no ajustamento acadêmico. Neste âmbito, Brooks e Dubois (1995), Felner e Felner (1989), e Terenzini e Wight (1987) defendem que, a para das competências do aluno para enfrentar os desafios inerentes à vivência no ensino superior, a qualidade do ajustamento está fortemente associada aos suportes sociais e aos recursos disponibilizados pelos pares.

## **2.2 Modelo sociocognitivo de ajustamento acadêmico (Lent, 2005)**

A teoria sociocognitiva da carreira Lent, Brown, e Hackett (1994) está enraizada na teoria sociocognitiva de Bandura (1977) e em anteriores estudos e teorias sobre a autoeficácia de carreira e a autoeficácia académica (e.g., Lent, Brown, & Larkin, 1984). Centra-se na capacidade geral de auto-regulação para aprender e desenvolver estratégias adaptativas para lidar com contingências pessoais e situacionais (Lent, Brown & Hackett, 2002). Tem sido

desenvolvida por Lent e colaboradores, que propuseram, numa sequência, quatro modelos interligados que explicam: a formação de interesses de carreira; as escolhas vocacionais; o desempenho escolar e profissional e a satisfação com a vida. O quarto modelo propõe uma abordagem unificadora da satisfação geral com a vida e da satisfação em domínios específicos de vida, entre os quais se destaca o domínio académico e, especificamente, a vivência do ensino superior (Lent & Brown, 2006) e incorpora um conjunto de variáveis pessoais, ambientais e comportamentais, diretamente relacionados com o desenvolvimento académico e da carreira (Betz, 2008; Lent, 2005).

As variáveis pessoais compreendem as expectativas de autoeficácia, boas preditoras dos interesses, objetivos, persistência e desempenho académicos (Lent et al., 2004), as variáveis ambientais incluem variáveis objetivas e percebidas, como as expectativas de resultados e o suporte institucional/social percebido e, podem ser úteis tanto como fonte de autoeficácia, quer como facilitadores do ajuste direto (Lent, Singley et al., 2005). As variáveis comportamentais envolvem as ações e implementação de objetivos, largamente influenciados pelos interesses, pelas expectativas de autoeficácia e pelas expectativas de resultados, bem como pelos suportes e barreiras ambientais experimentados ou antecipados, em relação direta com as alternativas de escolha (Betz & Hackett, 2006). Por fim, a satisfação académica é afetada pelo progresso nos objetivos, expectativas de autoeficácia relacionada com a execução de tarefas e o alcançar de objetivos, e o acesso a fontes que favoreçam ambos (Lent, 2008).

Este modelo é apresentado como útil do ponto de vista de orientação profissional, pois permite desenhar estratégias de intervenção, que permitam a identificação e resolução dos entraves nas escolhas de aplicação e modificação das expectativas de autoeficácia e crenças disfuncionais.

### **2.3 Fatores de ajustamento à carreira no ensino superior**

As Instituições de Ensino Superior têm muitas competências, de entre elas a mais importante é propiciar a educação para a cidadania e a preparação para a vida nas suas múltiplas imposições, e não só a preparação para o emprego (Lazaro,1997; Rodriguez – Espinar, 2001; Taveira, 2000). Segundo, González de la Hoz (1998), o objectivo das Instituições de Ensino Superior devia ser formar indivíduos ajustados à carreira, dotados de conhecimentos e competências suficientemente alargados e flexíveis. Deste modo, estariam criadas condições de adaptação ao mercado de trabalho.

Para além das competências cognitivas que se pretende desenvolver nos alunos, importa dar ênfase ao papel das relações interpessoais significativas na promoção da educação para a cidadania (Santos & Almeida, 2002). Neste contexto, e sendo um dos fatores de ajustamento à carreira importa explorar o papel dos sistemas de suporte social no processo de Bolonha. Na declaração de Bolonha, os ministros afirmam as suas intenções de adotar um sistema de dois ciclos, pré-graduado e graduado, que conduzam a graus comparáveis e legíveis de ensino superior, sendo o primeiro ciclo relevante para o mercado de trabalho europeu. Estabelecer um sistema de transferências e acumulação de créditos e definir as dimensões europeias de educação superior, removendo obstáculos à mobilidade e ao reconhecimento e certificação de habilitações.

Relativamente a Portugal, foi publicado o Decreto-lei a 22 de Fevereiro que aprova os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior, nomeadamente no que concerne ao Suplemento ao Diploma.

O suplemento ao Diploma é um documento que é conferido no final de um programa de estudos, e que tem como objectivo fornecer dados independentes e suficientes para melhorar o reconhecimento académico e profissional internacional. Este, descreve a natureza, nível, contexto, conteúdo e estatuto dos estudos realizados com êxito pelo titular do diploma original a que este suplemento está apenso, sendo de excluir quaisquer juízos de valor, declarações de equivalência ou sugestões de reconhecimento. Este suplemento ao Diploma deve constar a descrição do sistema de ensino superior do país de origem do diploma, caracterizando a instituição, a formação realizada e o seu objetivo. A estrutura do Suplemento ao Diploma segue o modelo elaborado pela Comissão Europeia, pelo Concelho da Europa e pela UNESCO e consiste num instrumento facilitador da mobilidade com informações complementares sobre toda e qualquer qualificação, devendo ser produzido na língua original e noutra língua comunitária.

Deste modo, o sucesso do espaço europeu do ensino superior depende da efectiva mobilidade dos estudantes bem como da generalização da qualidade das propostas de formação à escala da união europeia (Ramsden, 2003).

Um outro fator de ajustamento prende-se com as actividades de trabalho em grupo na perspectiva da aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa é um conceito proveniente do pensamento de Kurt Lewin (1935, 1948) , que foi consolidado pelo desenvolvimento das teorias de Piaget (1926, 1967) e Vygotsky (1978). A aprendizagem cooperativa nasceu, na prática na década de 40 do séc XX, como consequência do resultado da investigação conduzida por Morton Deutsch (Deutsch, 1949). Deutsch (1949) mostrou que, na aprendizagem, a cooperação tinha maisvalias evidentes, se contrastada com a estrutura competitiva (Johnson & Johnson, 1994).

Na literatura especializada, desde o início da década de 90, começaram a surgir com mais frequência artigos que descreviam estudos sobre a utilização da aprendizagem cooperativa no ensino superior, nas mais diversas disciplinas, e quase sempre com indicações positivas em termos de resultados.

A aprendizagem cooperativa parece vir ao encontro das necessidades de formação de indivíduos ativos na sociedade com capacidade de se adaptarem a diferentes contextos, e desenvolvimento de autonomia e responsabilidade potenciadores de maior mobilidade, mudança e concorrência que caracterizam as sociedades atuais (Pereira, Rego & Reis, 2003). As investigações elaboradas neste sentido mostraram que a aprendizagem cooperativa, quando comparada com outras formas de ensino-aprendizagem, é mais benéfica para os alunos do ensino superior (Cutrona, 1982, 1986; Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, & Russel, 1994; Schlossberg, Lynch, & Chickering, 1989). No entanto, para que estes benefícios se manifestem, torna-se necessário criar as condições favoráveis à actividade cooperativa dos alunos do ensino superior, já que a aprendizagem cooperativa é mais do que simplesmente colocar os alunos em grupos (Pereira, Rego, & Reis, 2003).

Por ultimo, o ajustamento à carreira é a autoeficácia, por intermédio da percepção pessoal de autoeficácia, o individuo escolhe os reptos que quer encarar, quanto esforço deve empregar e por quanto tempo pretende prosseguir diante de obstáculos e fracassos (Neves, 2002).

Bandura (1986) refere que as crenças de autoeficácia são um ”julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para atingir um certo grau de performance “ (p. 391). O mesmo autor defende que os julgamentos de autoeficácia atuam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e capacidades, e o próprio desempenho.

Cerdeira e Palenzuela (1998), defendem que o construto de autoeficácia pode ser entendido como uma experiência de controlo percebido, dado que envolve crenças sobre as capacidades que os indivíduos possuem de mobilizar os recursos cognitivos, motivacionais e comportamentais necessários, para o exercício de controlo sobre as exigências das tarefas. Na perspectiva de Bandura (1994), cada período do desenvolvimento humano traz consigo a necessidade de se adquirir novas competências, vencer desafios e envolver-se em oportunidades de crescimento pessoal. Ao longo da vida a percepção de autoeficácia pode aumentar ou diminuir.

Um aspeto importante a referir é que os alunos observam-se uns aos outros, alunos com capacidades semelhantes que alcançam bons resultados propiciam ao outro a crença de que ao envolver-se em actividades similares poderá também alcançar bons resultados (Souza, 2006).

Bandura (2007), defende que as crenças de autoeficácia funcionam como determinantes das acções, em vez de simples reflexos secundários delas. Assim, afeta o desenvolvimento vocacional na medida em que predispõe o indivíduo a interessar-se por actividades profissionais nas quais ele se percebe competente (Lent et al, 1996).

A investigação tem demonstrado que as crenças de autoeficácia têm uma elevada influência no nível dos projectos vocacionais (Carmo & Teixeira, 2003), tem sido também evidenciada a relação da autoeficácia, das expectativas de resultados e do interesses no desenvolvimento Vocacional e nas escolhas, bem como a relação positiva entre estas dimensões (Carmo, 2003; Diegelman & Subich, 2001; Fouad & Smith, 1996; Fouad, Smith, & Zao, 2002; Lent, Brown, Nota, & Soresi, 2003).

Os juízos de autoeficácia desempenham um papel de mediadores entre as experiências passadas e a previsão das escolhas educacionais e ocupacionais do ponto de vista da carreira refletem, igualmente, o nível de confiança que o indivíduo tem na realização de uma autoavaliação, na recolha de informação ocupacional, na definição ou no estabelecimento de um objectivo e no comportamento de planificação e de implementação e ajustamento académico e profissional (Lent et al., 1994; Paixão, 2005; Paulsen & Betz, 2004).

Teixeira (2005), apresentou resultados de investigações sobre as crenças de autoeficácia, que são indicadores de uma relação entre estas, e as variáveis o contexto escolar ligadas aos processos de aprendizagem, bem como do seu impacto no processo da escolha de carreira, nomeadamente no que se refere às crenças relacionadas com a auto-regulação do comportamento do aluno e com o desenvolvimento de interesses num determinado domínio. Tais resultados remetem ainda, para a importância da autoeficácia, a nível da percepção de suporte e de barreiras contextuais, na escolha vocacional, verificando-se que as crenças de



autoeficácia de sucesso académico, de acesso a recursos sociais e de suporte parental e comunitário, influenciam a escolha vocacional.

Por ultimo aborda-se os interesses vocacionais, sendo que o interesse se refira à posição de um individuo face a um objecto específico, sendo esta posição avaliada em termos da atenção que o objecto desperta no sujeito (Almeida & Simões, 2004).

Lent, Brow e Hackett (1994), referem os interesses vocacionais como podendo ser percebidos enquanto padrões de vontade, repulsões e displicências que abarcam acções e tarefas referentes a uma carreira profissional. Estes autores defendem que os interesses em determinadas atividades, sustentados por um longo período de tempo, tornam-se referentes a um domínio de atividade no qual o individuo se considera competente para obter contributos benéficos.

Savickas (1999), defende que os interesses vocacionais podem ser entendidos como disposições do individuo a envolver-se em atividades ocupacionais que de algum modo contemplam valores e necessidades individuais.

Deste modo, a abordagem dos interesses e da autoeficácia, no âmbito do ajustamento académico é entendida como pertinente, por vários autores, tais como Leitão e Miguel (2001, 2004), e Almeida e Simões (2004). Estes autores defendem que os interesses e a autoeficácia, apesar de não se constituírem como os únicos elementos que influenciam as escolhas vocacionais, podem desempenhar uma função de apoio na ampliação do autoconhecimento e a agregação de informações vocacionais.

### **3. Personalidade**

#### **3.1 O conceito de personalidade**

A descrição da personalidade pode ser feita de duas formas distintas. A abordagem hipotético-dedutiva, que se baseia numa conceção teórica das dimensões da personalidade e procura a sua validação através de dados empíricos (Lima, 1997). E a abordagem taxionómica ou lexical, que parte de um conjunto de termos linguísticos que são utilizados pelos indivíduos para se descreverem a si e aos outros. Esta recolha é posteriormente sujeita a uma análise fatorial com o intuito de fazer emergir um número limitado de factores que constituirão as dimensões da personalidade.

Existem várias definições de personalidade que se relacionam diretamente com diferentes pontos de vista e métodos de abordagem de cada autor. De acordo com Hansenne (2004), a personalidade corresponde a uma organização psicológica, com bases fisiológicas, sendo um processo dinâmico interno ao indivíduo, e que o seu comportamento recorrente e consistente.

Em Psicologia da personalidade é feita a distinção entre traço e dimensão da personalidade. O traço representa uma característica durável, como por exemplo a extroversão, a timidez, a impulsividade, constituindo uma predisposição do indivíduo para se comportar de determinada maneira em várias situações. O conceito de tipo ou dimensão da personalidade corresponde ao conjunto de diferentes traços que constituem a personalidade de um indivíduo.

Segundo McCrae & Costa (1995, cit. in Lima & Simões, 2000), podemos considerar que a personalidade constitui um sistema definido por traços e processos dinâmicos, através os quais o funcionamento psicológico é influenciada.

### **3.2 Modelo dos cinco fatores de personalidade (Costa & McCrae, 1992)**

O modelo dos cinco fatores é uma disposição da estrutura dos traços da personalidade (Lima & Simões, 2000). O pressuposto deste modelo é que a personalidade pode ser caracterizada a partir de cinco factores que diferenciam os sujeitos, a saber: (a) Neuroticismo, (b) Extroversão, (c) Abertura à Experiência, (d) Amabilidade e, (e) Conscienciosidade (Costa & McCrae, 1989; McCrae & Costa, 1992, 1996, 1999).

O Neuroticismo avalia a adaptação versus a instabilidade emocional. Valores elevados de Neuroticismo são encontrados em indivíduos que tendem a experimentar afetos negativos, como a tristeza, o medo, embaraço, raiva, culpabilidade. São indivíduos com propensão para a descompensação emocional, preocupados, nervosos, hipocondríacos, inseguros, com sentimentos de incompetência, ideias irrealistas, desejos e necessidades emocionais excessivas, acompanhados de respostas de *coping* desajustadas. Como consequências desta inadaptação, aparentam ter ideias irrealistas, menos controlo dos impulsos e menor capacidade de lidar com

o stresse. É de salientar que valor elevado nesta dimensão não implica a existência de Neurose, embora esta seja sempre acompanhada por valores elevados de Neuroticismo. Por oposição, valores baixos nesta dimensão correspondem a sujeitos emocionalmente estáveis, revelada por constância de humor, tranquilidade, segurança, descontração, satisfação pessoal, e capacidade de enfrentar de forma adequada as situações de stress.

A Extroversão traduz a qualidade e intensidade das interacções interpessoais, o nível da atividade de estimulação e a capacidade de exprimir alegria. Os sujeitos extrovertidos tendem a ser sociáveis, assertivos, otimistas, afetuosos, alegres e conservadores. Amam a diversão e a multidão, pela excitação e estimulação que as acompanham, pois tendem a ser animados e enérgicos. Deste modo, esta dimensão relaciona-se com uma maior motivação para ocupações que exijam iniciativa e empreendimento. Os indivíduos extrovertidos tendem em encarar as situações de competição de forma mais favorável que as de cooperação, preferidas pelos introvertidos. A extroversão mostra uma correlação forte com a afectividade positiva e a felicidade. Uma possível explicação é o facto destes sujeitos tenderem a ter mais relações sociais, ou a encetarem-nas porque têm uma afectividade positiva. Esta tendência também se acompanha por maior desejo sexual e mais experiencias do tipo. Pontuações baixas neste domínio revelam introversão, correspondem a indivíduos reservados, sóbrios, contidos, distantes, com ritmo de vida mais calmo, tímidos, silenciosos e amantes da solidão. Também são mais orientados para tarefas independentes da tomada de decisão. Isto não significa que manifestem ansiedade social, ou que sejam pouco amigáveis, infelizes ou pessimistas.

A Abertura à Experiencia é, para os autores, a dimensão mais relevante para determinar a imaginação, cognição e personalidade, relacionando-se fortemente com alguns aspectos da inteligência, como o pensamento divergente, que é um dos pilares da criatividade. De uma forma geral esta dimensão traduz a procura, apreciação da experiencia *per si*, a tolerância e a exploração do não-familiar. Os componentes desta dimensão são a fantasia ou imaginação ativa, a sensibilidade estética, a amplitude dos sentimentos, a abertura de ideias ou a curiosidade intelectual e o juízo independente ou liberal. Os sujeitos abertos à experiencia manifestam curiosidade em relação ao mundo interior e exterior, tendo vivencias muito ricas. Tomam em consideração as novas ideias e valores não convencionais e tradicionalistas. Facilmente colocam em causa a autoridade e adotam novas ideias sociais, políticas e ou éticas. Preferindo a variedade à rotina, não são necessariamente desorganizadas ou pouco controladas. Por oposição, valores mais baixos, correspondem a pessoas que tendem a ser mais convencionais, mais conservadoras, que se sentem mais confortáveis com o familiar, com uma gama de interesses mais limitada, e sendo pouco artísticas ou analíticas. Este retraimento à experiencia e

maior conservadorismo, no implica necessariamente autoritarismos, ou intolerância, que estão mais relacionados com baixas pontuações na amabilidade.

A Amabilidade ou Agradabilidade, de forma similar à Extroversão, é uma dimensão que se relaciona com as tendências interpessoais, reflectindo a qualidade da orientação para os outros, “ *num contínuo que vai desde a compaixão ao antagonismo, nos pensamentos, sentimentos ações* ” (Lima, 1997,p.189). Deste modo, o sujeito amável é altruísta, tem bons sentimentos, é benevolente, digno de confiança, prestável, simpático, crédulo face aos outros, reto e com tendência a perdoar. No polo opostos temos os sujeitos hostis, que são egocêntricos, cínicos, rudes, desconfiados, pouco cooperativos, vingativos, irritáveis, manipuladores, céticos e mais competitivos que cooperativos.

Por último, a Conscienciosidade, é uma dimensão que foi caracterizada de forma a aferir aspectos proactivos e inibidores da ação. A proatividade revela a necessidade de realização e apego ao trabalho, enquanto a inibição revela os escrúpulos morais e a prudência. A conscienciosidade dá conta do grau de organização, persistência, motivação e autocontrolo no comportamento orientado para um objetivo. O autocontrolo diz respeito ao processo ativo de planificação, organização e prossecução das tarefas. O sujeito consciencioso é dotado de força de vontade, determinação, é de confiança, escrupuloso, pontual, organizado, trabalhador, autodisciplinado e ambicioso. Valores elevados nesta dimensão podem relacionar-se com êxito académico e profissional mas, na sua vertente negativa, liga-se a tendências compulsivas ou à mania do trabalho. Com valores menores encontram-se os sujeitos menos obstinados na prossecução dos seus objetivos. São mais preguiçosos, despreocupados, negligentes e com fraca força de vontade, não implicando contudo que tenham falta de princípios morais (Costa & McCrae, 1989; Hogan & Ones, 1997; McCrae & Costa, 1992, 1996, 1999).

As dimensões conjuntas Extroversão e Conscienciosidade parecem determinar padrões de atividades, a Abertura à experiência e Amabilidade são relevantes para o estudo das atitudes, A Extroversão e Amabilidade encontram-se ligadas a áreas particulares da vida do indivíduo nomeadamente no plano afetivo, enquanto a Amabilidade e Conscienciosidade poderão representar as dimensões básicas da personalidade (Lima, 1997).

### **3.2 Personalidade, exploração vocacional e ajustamento académico**

As variáveis relacionadas com a personalidade foram, desde muito cedo, das mais investigadas no âmbito da abordagem diferencial da psicologia vocacional. Ziller (1957) partiu do princípio de que a escolha vocacional implica algum grau de risco associado à

decisão, pelo que procurou verificar existência de diferenças nesta variável consoante as áreas de especialização académicas que tinham sido escolhidas por uma amostra de alunos universitários. Constatou que os sujeitos vocacionalmente indecisos demonstravam uma menor tendência para o risco.

Elton e Rose (1971) realizaram uma investigação mais complexa, seleccionam uma amostra de estudantes universitários que, no início do seu percurso académico, foram considerados indecisos ou decididos. Estes últimos foram divididos em subgrupos: o primeiro era constituído por alunos que não mudaram de opção vocacional relativamente à sua primeira escolha e o segundo por alunos que tinham mudado de planos vocacionais. Estes três grupos de alunos foram comparados no final do seu percurso escolar, verificando-se a inexistência de diferenças ao nível da personalidade.

Walsh e Lewis (1972), por seu turno, constataram que os indivíduos vocacionalmente indecisos, por comparação com os decididos, em especial os do género masculino, tendem a ser socialmente alienados, tensos, impulsivos, desconfiados na sua relação com as pessoas e desconfiados. Por sua vez, Harman (1973) não encontrou nenhuma associação entre a indecisão vocacional e as características de personalidade, numa amostra de alunos universitários. Sendo que nesta investigação o instrumento de avaliação utilizado foi o mesmo que Walsh e Lewis (*Omnibus Personality Inventory*).

Phillips e Brusch (1988) escolheram a timidez como a variável da personalidade susceptível de se encontrar associada a problemas de natureza vocacional. Numa amostra constituída por estudantes universitários constataram que os sujeitos mais tímidos de ambos os géneros eram, simultaneamente, os que menos se envolviam em atividades de exploração vocacional e os que evidenciavam níveis mais elevados de indecisão vocacional. Os autores afirmam que este resultado é consistente com as conclusões de outras investigações que demonstram que a timidez se associa a uma baixa autoestima e a cognições disfuncionais relacionadas com as capacidades académicas e sociais que, por sua vez, interferem negativamente em todo o processo vocacional.

Numa investigação posterior sobre esta temática, Hamer e Brusch (1997) analisaram a relação entre vários fatores de personalidade, incluindo a timidez, e vários índices do desenvolvimento vocacional, incluindo a clareza e certeza do autoconceito vocacional menos cristalizado. Uma das variáveis que foi estudada por se encontrar relacionada com a indecisão vocacional, é a orientação para os papéis sexuais. Em sociedades que mantêm distinções relacionadas com o género que condicionam a escolha vocacional, embora menos marcadas do que no passado, é de esperar que esta dimensão tenha merecido alguma atenção por parte

dos investigadores. Hillard, Habler e List (1984) analisaram a relação entre o género e a orientação para os papéis sexuais, por um lado, e a indecisão vocacional, por outro. Uma análise de variância, tendo como variáveis o género e a orientação para os papéis sexuais, demonstrou a existência de uma diferença marginal para a última variável, não se registando efeitos principais para o género ou para a interação entre as duas variáveis. Os indivíduos andróginos apresentavam níveis mais baixos de indecisão vocacional. Os autores interpretaram este resultado afirmando andróginos seriam capazes de considerar um maior número de alternativas e, consequentemente, conseguir encontrar aquelas que se adaptam melhor às suas características pessoais.

Numa investigação sólida no plano metodológico, Newman, Gray e Fuqua (1999) analisaram as diferenças entre dois grupos de estudantes vocacionalmente decididos e indecisos ao nível das várias dimensões de personalidade avaliadas pelo *Psychological Personality Inventory*. Este inventário possui 20 subescalas que podem ser sintetizadas em quatro grandes dimensões: a extroversão, característica dos indivíduos que possuem uma orientação para os outros, sendo seguros, equilibrados, com elevado grau de iniciativa e de resolução de problemas. O controlo: dimensão que caracteriza os indivíduos autodisciplinados, conscienciosos e respeitadores das regras. A flexibilidade: associada aos indivíduos com abertura de espírito, independentes. A consensualidade: característica que encontramos em indivíduos agradáveis, otimistas, cooperantes e fiáveis. Uma análise dos dois grupos de estudantes permitiu constatar que os indivíduos vocacionalmente decididos evidenciaram valores mais elevados do que os indivíduos indecisos ao nível dos factores de extroversão, controlo e consensualidade.

A exploração vocacional assume uma importância singular no contexto do desenvolvimento global do indivíduo, permitindo identificar e avaliar o papel de fatores pessoais e situacionais no planeamento e nas escolhas efectuadas ao longo de toda uma vida (Super & Crites, 1957; Super, 1976; Super & Bohn, 1980). Explorar-se face ao mundo, de um modo intencional, regular e sistemático, constitui um processo psicológico complexo, mas desejável, contribuindo para uma construção mais flexível da personalidade (Taveira & Rodriguez Moreno, 2003) e para o aumento da adaptabilidade na carreira (Savickas, 2005).

Estas capacidades, por sua vez, assumem, na atualidade, uma importância crescente, para um número significativo de sociedades humanas em face de múltiplas e profundas mudanças no mundo escolar, da formação profissional e do trabalho. A investigação neste domínio demonstra que, de uma forma geral, a exploração vocacional tende a relacionar-se com a

satisfação profissional, a maturidade profissional, o desenvolvimento do autoconceito, os sentimentos de auto-eficácia e o ajustamento a uma escolha vocacional (Taveira, 2000). Adoptando a concepção cognitivo-comportamental de Stumpf, Collarelli e Hartman (1983), vários investigadores vocacionais demonstraram, além disso, que o comportamento exploratório afecta as expectativas de autoeficácia e de resultados no domínio da carreira, bem como o valor atribuído aos objetivos escolares e profissionais (Taveira, 1997, 2001). Por seu turno, tais dimensões podem afetar, ao mesmo tempo, a quantidade e a forma como as pessoas se envolvem na atividade exploratória. Do mesmo modo, a satisfação com a informação resultante da exploração e a ansiedade ou *stress* antecipados face à ideia de explorar ou de se comprometer com opções vocacionais, podem ser, simultaneamente, condições e efeitos da exploração vocacional. Em sociedades ocidentais como a sociedade portuguesa, todos estes aspetos assumem uma importância especial na adolescência e no início da vida adulta, já pelo facto de estas serem fases dos primeiros exercícios de maior autonomia e responsabilidade pessoal na tomada de decisões vocacionais com impacto no estilo de vida pessoal.

## **PARTE II**

### **ESTUDO EMPIRICO**

## **Exploração Vocacional, Ajustamento Acadêmico e Traços de Personalidade**

O presente estudo, de natureza exploratória, procurou compreender a relação existente entre as dimensões da exploração vocacional, ajustamento acadêmico e traços de personalidade de alunos/as do Ensino Superior. Neste capítulo, apresenta-se a metodologia geral do estudo empírico. Serão assim descritos os objetivos e hipóteses do estudo, bem como os instrumentos de medida utilizados. Por fim, procede-se, ainda, à explicação dos procedimentos de seleção da amostra do estudo, fazendo, igualmente, referência à sua caracterização, bem como os procedimentos estatísticos de tratamento dos dados recolhidos.

### **4.1 Objetivos e hipóteses da investigação**

Tendo em conta a revisão da literatura apresentada nos pontos anteriores deste trabalho, em particular, a evidência de substância e atualidade dos modelos de exploração vocacional (Stumpf, Colarelli, & Hartman (1983), sociocognitivo de ajustamento acadêmico (Lent, 2005), e dos cinco fatores de personalidade (Costa & McCrae, 1992), bem como ainda, os resultados da investigação empírica que evidenciam a função adaptativa dos comportamentos de exploração, e a pertinência de compreender que variáveis e condições podem estar associadas à adaptação ao ensino superior, consideramos como objetivos principais deste estudo:

- (i) Analisar as características do processo de exploração vocacional na amostra e avaliar a existência de diferenças em função do sexo de pertença, idade e ano de escolaridade dos alunos/as;
- (ii) Analisar as características do processo de ajustamento académico na amostra e avaliar a existência de diferenças em função do sexo de pertença, idade e ano de escolaridade dos alunos/as;
- (iii) Analisar as características de personalidade dos alunos/as da amostra e avaliar a existência de diferenças em função do sexo de pertença e ano de escolaridade dos alunos/as;
- (iv) Estudar a relação existente entre as dimensões da exploração vocacional e as dimensões de ajustamento académico e traços de personalidade;
- (v) Retirar implicações para a intervenção vocacional no contexto do Ensino Superior.



Tendo como base de fundamentação a revisão teórica realizada na primeira parte desta dissertação, é possível formular um conjunto de expectativas de resultados que suportam a componente empírica deste estudo e que constituem as suas hipóteses de investigação.

Assim:

H1: Espera-se que o processo de exploração vocacional e de ajustamento académico possam variar em função do sexo, com resultados mais favoráveis para as raparigas;

H2: Espera-se que o processo de exploração vocacional e de ajustamento académico possam variar em função do ano de escolaridade, com valores mais favoráveis para os alunos do 2º;

H3: Espera-se que exista uma relação positiva significativa entre os níveis de exploração vocacional e os níveis de ajustamento académico;

H4: Espera-se que exista uma diferença das características da personalidade em função do sexo de pertença, e ano de escolaridade dos alunos;

## 4.2 Amostra

A amostra do estudo é composta por 115 alunos do ensino superior de ambos os sexos (62.6% mulheres e 3.4% homens), com idades compreendidas entre os 18 e os 61 anos. Estes alunos frequentavam no ano letivo 2010/2011 o primeiro e segundo ano respetivamente, sendo que 43.5% frequentava o primeiro ano e 56.5% o segundo ano. Relativamente ao regime de acesso 62.6% entraram à luz do programa maiores 23 e 37.4% entraram pelo regime normal. A tabela 1 apresenta a distribuição da amostra em função das variáveis sociodemográficas e do ano de escolaridade.

Tabela 1 – Descrição geral da amostra (N=115)

Ano de escolaridade	1º	2º	Total
---------------------	----	----	-------

Sexo	Mulheres	29 (58%)	43 (66%)	72 (63%)
	Homens	21 (42%)	22 (34%)	43 (37%)
Idade	Média (DP)	29.92 (11.65)	32.3 (9.65)	31.28 (10.58)

### 4.3 Instrumentos de medida

Os instrumentos de medida utilizados foram: o *Carrer Exploration Survey* (CES, Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; versão adaptada por Taveira, 1997), o *Academic Adjustemnt Questionanire* (AAQ, Lent, 2004, versão adaptada por Taveira e Lent, 2004) e o *Personality Inventory - Revised* (NEO.P.I.R, Costa & McCrae, 1992, versão adaptada por Lima, 1997).

*Career Exploration Survey* (CES. Stumpf, et al., 1983; versão adaptada por Taveira, 1997): tem como objetivo avaliar o processo de exploração da carreira. O CES é constituído por 54 itens, destinados a avaliar: (a) cinco tipos de crenças, a saber: (a1) Estatuto de Emprego - avalia até que ponto são favoráveis, as possibilidades de emprego na área preferida; (a2) Certeza nos Resultados da Exploração - mede o grau de convicção para atingir uma posição favorável no mercado de trabalho; (a3) Instrumentalidade Externa - estima o valor instrumental atribuído à exploração do mundo profissional; (a4) Instrumentalidade Interna - avalia o valor instrumental da exploração orientada para si próprio/a; (a5) Importância de Obter a Posição Preferida - avalia o grau de importância atribuído à realização da preferência vocacional; (b) quatro tipos de comportamentos: (b1) Exploração Orientada para o Meio - mede o grau de exploração de profissões, empregos, e organizações, realizada nos últimos três meses; (b2) Exploração orientada para Si Próprio/a - avalia o grau de exploração pessoal e de retrospeção realizada nos últimos três meses; (b3) Exploração Intencional-Sistemática - analisa em que medida a procura de informação sobre o meio e sobre si próprio/a se realizou de um modo intencional e sistemático; (b4) Quantidade de Informação - mede a quantidade de informação adquirida sobre as profissões, empregos e organizações e sobre si próprio/a; e (c) três tipos de reações afetivas: (c1) Satisfação com a Informação - estima em que medida a informação obtida sobre as profissões, os empregos e as organizações de trabalho mais relacionadas com os seus interesses, capacidades e necessidades proporciona satisfação; (c2) *Stress* na Exploração - analisa o grau de *stress* antecipado face a nova exploração, por comparação a outros acontecimentos de vida; (c3) *Stress* na Tomada de Decisão - analisa o *stress* antecipado face à tomada de decisão, por comparação a outros acontecimentos. O estudo de análise fatorial confirmatória do CES

realizado por Taveira (1997) permite evidenciar a robustez deste modelo de doze dimensões consistentes de exploração vocacional, para ambos os sexos e dois anos de escolaridade (9º e 12º anos, N=1400), tendo sido demonstrada, também, quer a validade discriminante da medida (em relação com medidas de indecisão e identidade vocacional), quer a sua estabilidade temporal (dois meses), sobretudo na subamostra do 12º ano.

*Academic Adjustemnt Questionanire* (AAQ. Lent et al., 2005; versão adaptada por Lent & Taveira, 2004): tem como objetivo avaliar o ajustamento académico. O AAQ inclui um total de 56 itens que pretendem avaliar as dimensões anteriormente referidas, numa escala de resposta tipo *Likert*, de 1 a 5, ou de 1 a 9, em que 1 significa, por exemplo, “Nenhuma confiança”, e 5 ou 9 significam, “Confiança plena”. Este conjunto de itens permite obter duas medidas compósitas e quatro medidas simples do processo de ajustamento académico, a saber: (a) Crenças de autoeficácia num domínio específico da vida, que inclui a dimensão de autoeficácia para completar tarefas académicas básicas e a dimensão de autoeficácia para lidar com problemas e desafios académicos mais específicos; (b) Alcance e progresso de objetivos; (c) Recursos, apoios e barreiras ao ajustamento académico e social; (d) Ajustamento académico, que inclui a dimensão da satisfação académica, um índice de ajustamento académico global percebido e a dimensão de stresse percebido; (e) Afeto situacional; e (f) Satisfação com a vida em geral. O ajustamento académico total é calculado como um resultado composto pelo somatório de todos os itens avaliados nas subescalas acima indicadas. A análise da validade e da fidelidade realizada pelos autores do AAQ, apresentou resultados satisfatórios, que asseguram a qualidade do instrumento para avaliar o ajustamento académico (cf. Lent, Singley, et al., 2005; Lent, et al., 2007, Lent et al., 2009). Entretanto, num estudo mais recente desenvolvido por Faria e Taveira (2010) com 111 alunos adultos portugueses de ambos os sexos (64 mulheres, 47 homens), com idades compreendidas entre os 23 e os 58 anos (M=34.96 anos; DP=9.22) e cujo ingresso no ensino superior ocorreu através do regime maiores de 23 anos, foram registados também valores de consistência interna do QAA muito satisfatórios, com coeficientes de alpha de Cronbach entre .71 para a medida compósita de ajustamento académico global, e de .90 para a escala de ajustamento à vida em geral.

*Personality Inventory - Revised* (NEO-PI-R, Costa & McCrae, 1992, versão adaptada por Lima, 1997): tem como objetivo avaliar as cinco dimensões da personalidade. Na sua versão adaptada é constituído por 60 itens, em formato *likert* (escala de cinco categorias de resposta, variando de discordo fortemente para concordo fortemente), organizados em cinco dimensões: Neuroticismo (N), Extroversão (E), Abertura à Experiência (O), Amabilidade (A) e Conscienciosidade (C). Através da descrição do posicionamento do sujeito nas cinco dimensões, obtém-se um esquema compreensivo, que sintetiza o seu estilo emocional, interpessoal, experiencial, atitudinal e motivacional (Lima & Simões, 2003). Com base em Lima (1997), a versão portuguesa do NEO-PI-R mede as mesmas dimensões da personalidade que a versão americana, apresentando boas características psicométricas. Lima (1997) relatou alfas de 0.86, 0.75, 0.76, 0.72 e 0.84 para as dimensões de Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade, e Conscienciosidade, respetivamente.

#### **4.4 Procedimentos**

Primeiramente foi feito um pedido de autorização para a recolha de dados junto do Diretor da instituição de ensino superior. De seguida, realizaram-se contatos com os professores no sentido de pedir permissão para a administração dos questionários ocorrer em contexto de sala de aula.

A participação de todos os sujeitos no estudo foi voluntária e informada. A administração das medidas foi realizada em contexto de turma mas o preenchimento foi individual. O objetivo do estudo foi, devidamente, apresentado aos participantes. Foi garantida, também, a confidencialidade ao longo de toda a participação e divulgação de resultados do estudo. De referir, ainda, que o tempo pré-estipulado para o preenchimento do questionário foi inteiramente respeitado, tendo-se atingido o tempo máximo de preenchimento de 45 minutos.

O tratamento dos dados dos questionários foi realizado com base nos testes e procedimentos disponíveis no programa *Statistic Program for Social Sciences* (SPSS; versão 19.0 para Window). Concretamente, realizaram-se análises de estatística exploratória e descritiva das respostas ao CES, AAQ e NEO-PI-R, para caracterizar os processos de exploração vocacional e o ajustamento académico nos estudantes e as dimensões de personalidade. Realizaram-se T testes e ANOVAS para analisar a existência de diferenças entre as escalas personalidade, de exploração vocacional e

ajustamento acad mico. Para analisar a existência de relação ou independência entre os construtos de personalidade (NEOPI-R, Costa & McCrae, 1992; versão adaptada por Lima, 1997), exploração vocacional (CES, Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983) e ajustamento acad mico (AAQ, Lent & Taveira, 2004), procedeu-se a uma análise das intercorrelações (correlação de Pearson) entre as diferentes dimensões daqueles processos.

## 5. Resultados

O capítulo que se segue apresenta os resultados da investigação exploratória realizada, nomeadamente, o estudo das diferenças de grupos e das relações significativas entre a exploração vocacional, ajustamento académico e traços de personalidade, o estudo de correlação das variáveis, a análise de perfis. Deste modo, os resultados serão apresentados respeitando a ordem de estudos aqui referida.

### 1. Natureza e Diferenças de Grupo da Exploração Vocacional

Na tabela 2 apresentamos a distribuição das médias (M), desvios-padrão (DP), valores mínimos (Min) e máximos (Máx) dos resultados obtidos pelos alunos em cada uma das doze subescalas do CES.

Tabela 2 – Médias (M), desvios-padrão (DP), valores mínimos (Min) e máximos (Máx) nas subescalas do CES

Dimensão	M	DP	Min	Máx
Crenças de Exploração				
EE	7.50	3.02	3	15
CR	6.76	3.74	3	15
IE	35.06	9.37	11	61
II	13.92	4.08	4	24
IPP	10.28	3.70	3	18
Processo de Exploração				
EM	8.74	3.18	4	19
ES	13.99	4.78	5	25
EIS	4.09	1.78	2	10
QI	8.66	2.38	3	15
Reações de Exploração				

SI	8.38	2.33	3	15
SE	12.37	5.51	4	27
SD	15.50	7.96	5	35

Como podemos constatar, e tomando como referência o ponto médio em cada subescala do CES, os estudantes da amostra, em conjunto, apresentam valores superiores ao ponto médio em cinco dimensões da Exploração Vocacional. Os alunos apresentam valores inferiores ao ponto médio no que respeita à possibilidade de emprego na área preferida e ao grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho, e valores superiores ao ponto médio na probabilidade de a exploração que faz do mundo profissional e de si próprio/a concorrer para atingir objetivos vocacionais, e no que respeita ao grau de importância atribuído à realização da preferência vocacional. No que respeita aos Comportamentos de Exploração Vocacional, o total de alunos da amostra apresenta valores de média, inferiores ao ponto médio em todas as dimensões. Com efeito, verifica-se um baixo envolvimento na Exploração com locus em Si Próprio/a e no mundo escolar e profissional e na intencionalidade e carácter sistemático da atividade exploratória realizada até ao momento. Notam-se níveis baixos de informação adquirida sobre as profissões, empregos, as organizações e sobre o *self*. E, por fim, relativamente às Reações de Exploração Vocacional, a dimensão Satisfação com a Informação encontra-se abaixo do ponto médio da respetiva escala e, as dimensões Stress face à Exploração e Stress face à Tomada de Decisão apresentam valores superiores ao ponto médio das respetivas escalas. Nesse sentido, este grupo de alunos apresenta-se pouco satisfeito com a informação vocacional obtida até ao momento, experimentando níveis elevados de ansiedade face à exploração e face à tomada de decisão.

## 1.1 Diferenças na exploração vocacional em função do sexo

Na tabela 3 apresentamos a distribuição das respostas às diferentes subescalas exploração vocacional em função do sexo. Para o efeito foram considerados os seus valores de média e de desvio-padrão, tanto para as raparigas, como para os rapazes.

**Tabela 3** - Valores de média e desvio-padrão do processo de exploração vocacional por sexo

	Homens		Mulheres	
	N=43		N=72	
Dimensão	M	DP	M	DP
Crenças de Exploração				
EE	7.86	3.27	7.27	2.85
CR	8.16	4.25	5.91	3.12
IE	34.69	10.16	35.27	8.93
II	14.25	4.13	13.72	4.07
IPP	10.06	3.64	10.40	3.74
Processo de Exploração				
EM	8.13	3.09	9.09	3.06
ES	13.58	4.95	14.23	4.68
EIS	4.32	2.10	3.94	1.55
QI	9.39	2.43	8.22	2.25
Reações de Exploração				
SI	9.02	2.40	8.00	2.22
SE	10.97	5.51	13.19	5.37
SD	13.62	7.36	16.62	8.14



Quando se analisa a distribuição das respostas às diferentes subescalas de exploração vocacional por sexo, verifica-se que os rapazes apresentam valores médios superiores às raparigas nas subescalas *Certeza nos Resultados*. As raparigas, por seu lado, apresentam valores mais elevados que os rapazes, nas subescalas *Stresse na Exploração* e *Stresse na Decisão*. A dispersão dos restantes resultados tende a ser equivalente, quando comparados os desvios-padrões dos resultados nas várias subescalas, de raparigas e de rapazes.

**Tabela 4** – Análise da variância dos resultados da exploração vocacional em função do sexo.

Dimensão	T	P (sig)
Crenças de Exploração		
EE	-1.00	.319
CR	-3.24	.002
IE	.320	.750
II	.676	.500
IPP	.466	.642
Processo de Exploração		
EM	1.57	.118
ES	.709	.480
EIS	-1.11	.268
QI	-2.62	.010
Reacções de Exploração		
SI	-2.31	.022
SE	2.12	.036
SD	1.97	.050

Através da observação da tabela 4 podemos verificar que existem diferenças significativas na Certeza de Resultados, na Quantidade de Informação, na Satisfação com a informação, no Stress na Exploração e por último no Stress na Decisão.

### 1.3 Diferenças na exploração vocacional em função do ano de escolaridade

**Tabela 5** - Valores de média e desvio-padrão do processo de exploração vocacional por ano de escolaridade

	1º Ano		2º Ano	
Dimensão	M	DP	M	DP
Crenças de Exploração				
EE	7.74	3.14	7.30	2.92
CR	6.70	3.70	6.80	3.79
IE	36.24	9.24	34.15	9.44
II	14.36	4.17	13.58	4.01
IPP	1.16	3.62	10.36	3.77
Processo de Exploração				
EM	8.52	2.80	8.90	3.44
ES	14.06	4.21	13.93	5.20
EIS	4.04	1.76	4.12	1.80
QI	8.68	2.38	8.64	2.39
Reações de Exploração				
SI	8.00	2.09	8.67	2.48
SE	12.26	6.13	12.44	5.02
SD	15.52	8.27	15.49	7.77

Quando analisados os valores de média e desvio-padrão do processo de exploração por ano de escolaridade, podemos constatar que somente na subescala *Importância da Profissão Preferida*, o 2ºano apresenta valores mais elevados que o 1ºano. Relativamente às outras subescalas o 1º e 2º ano apresentam resultados muito equivalentes quando comparados os desvios-padrões.

**Tabela 6** – Análise da variância dos resultados da exploração vocacional em função do ano de escolaridade

Dimensão	t	P
Crenças de Exploração		
EE	.760	.449
CR	-.142	.888
IE	1.18	.238
II	1.00	.315
IPP	-.300	.765
Processo de Exploração		
EM	-.647	.519
ES	.135	.893
EIS	-.247	.805
QI	.075	.940
Reações de Exploração		
SI	-1.54	.124
SE	-.179	.858
SD	.018	.985

Pela observação dos resultados apresentados no quadro acima verifica-se que não existem diferenças significativas em função do ano que frequentam.

## 2. Natureza e Diferenças de Grupo da Personalidade

Na tabela 2 e apresentamos a distribuição das médias (M), desvios-padrão (DP), valores mínimos (Min) e máximos (Máx) dos resultados obtidos pelos alunos em cada uma das cinco subescalas do NEOPIR.

Tabela 7 – Médias (M), desvios-padrão (DP), valores mínimos (Min) e máximos (Máx) nas subescalas do NEOPIR

NEOPIR				
Dimensão	M	DP	Min	Máx
Neuroticismo	35,15	5,16	18	48
Extroversão	40,62	4,28	27	52
Amabilidade	38,88	4,17	26	49
Conscienciosidade	41,57	4,04	22	49
Abertura experiência	36,81	4,40	25	49

No que respeita às disposições de personalidade dos estudantes os resultados evidenciam a existência de um grau moderado de Neuroticismo. Ou seja, uma disposição moderada da parte do grupo de estudantes avaliado para a experiência de sentimentos negativos face às situações de vida, como a ansiedade ou os estados de frustração e amargura, a depressão, os sentimentos de culpa, tristeza, solidão e desânimo, ansiedade social e timidez; ou mesmo, a tendência para a impulsividade e a dificuldade em adiar gratificações imediatas da sua ação. Por seu turno, verificam-se níveis moderados, também, numa outra dimensão da personalidade, a abertura à Experiência. A Abertura à Experiência denota a tendência para uma procura ativa e para apreciar novas experiências, relacionando-se fortemente com o carácter conservador/liberal das ideias e atitudes expressas. Envolve aspetos como a fantasia ou recetividade ao mundo interior e da imaginação, a estética ou apreciação da arte e do

bonito, a abertura às emoções, a abertura a novas experiências práticas, a curiosidade intelectual e a prontidão para reexaminar os seus próprios valores e os da autoridade.

Com expressão mais forte e no sentido positivo, surgem os resultados nas escalas de Conscienciosidade, Extroversão, e amabilidade. A Conscienciosidade envolve o grau de organização pessoal, persistência, controle e motivação por objetivos, a crença na competência pessoal, a necessidade de realização pessoal, a autodisciplina e a capacidade de deliberação ou planeamento, isto é, a tendência para pensar as coisas, antes mesmo de agir ou falar. A Extroversão refere a quantidade e intensidade de energia dirigida para o exterior, ou seja, para o mundo social. Envolve, em geral, ser caloroso(a), ter interesse na amizade, ser gregário e preferir a companhia de outros, ter ascendência social e força de expressão junto dos restantes, ser ativo, procurando excitação ou estimulação vinda do ambiente e a tendência para experimentar emoções positivas. Por sua vez, a Amabilidade refere o tipo ou tipos de interações preferidas pelos estudantes, no relacionamento com os outros. Envolve sobretudo os sentimentos de confiança nos outros, bem como a crença na sinceridade e nas boas intenções das outras pessoas e, ainda, a tendência para a frontalidade ou franqueza na expressão verbal, o altruísmo ou a preocupação com o bem-estar dos outros, a condescendência ou a tendência para a resolução de conflitos interpessoais, a modéstia pessoal e a atitude de simpatia pelos outros.

Tabela 8. Valores de média e desvio-padrão da personalidade por sexo

	Mulher		Homem	
	M	DP	M	DP
Neuroticismo	35.31	5.10	34.86	5.28
Extroversão	40.58	4.37	40.67	4.17
Amabilidade	36.59	4.08	37.34	4.33
Conscienciosidade	41.84	4.01	41.09	4.08
Abertura à Experiencia	36.70	4.58	36.97	4.11

Relativamente à tabela 8 podemos afirmar que os valores de média e desvio-padrão por sexo são muito próximos.

Tabela 9. Diferenças em função do sexo

	T	P
Neuroticismo	.460	.646
Extroversão	-.110	.913
Amabilidade	-.934	.352
Conscienciosidade	.969	.335
Abertura à Experiência	-.315	.753

Pela observação dos resultados apresentados na tabela acima podemos afirmar que não existe nenhuma diferença significativa em função do sexo.

Tabela 10. Valores de média e desvio-padrão da personalidade por ano

	Ano	M	DP
Neuroticismo	1	34.90	4.45
	2	35.33	5.66
Extroversão	1	40.04	4.06
	2	41.06	4.42
Amabilidade	1	37.34	3.78
	2	36.52	4.44
Conscienciosidade	1	41.26	4.44
	2	41.80	3.70
Abertura à Experiência	1	36.80	4.21
	2	36.81	4.56

Ao observar os valores de média e desvio-padrão da personalidade por ano verificamos que existe uma equivalência de resultados em todos os cinco fatores.

Tabela 11 Diferenças em função do ano

	T	P
Neuroticismo	-.450	.653
Extroversão	-1.27	.206
Amabilidade	1.04	.300
Conscienciosidade	-.709	.479
Abertura à Experiencia	-.019	.985

Observando os resultados acima apresentados verificamos a inexistência de diferenças significativas em função do ano que frequentam.

### 3. Natureza e Diferenças de Grupo do Ajustamento Acadêmico

Tabela 12 – Médias (M), desvios-padrão (DP), valores mínimos (Min) e máximos (Máx) nas subescalas do AAQ

	M	DP	Min	Max
GCC	71.70	18.57	29.00	108
PO	32.23	10.71	3.00	72.0
GCB	34.08	5.38	19.00	45.0
FIAA	42.20	5.57	22.00	57.0
SE	36.59	5.46	19.00	50.0
SAT	22.49	6.24	7.00	35.0
AGG	233	35.42	136	343

Pela observação da tabela 12 verificamos, que os alunos apresentam na subescala PO um valor inferior tendo em conta o ponto médio. Ou seja, os alunos revelam um nível de autoeficácia inferior para lidar com as barreiras que encontra durante a sua vida académica. As restantes escalas apresentam valores superiores tendo em conta o ponto médio, deste

modo, o Progresso nos Objetivos, o Apoio do Ambiente, a Disposição Afetiva e a Satisfação com a Vida em Geral são escalas que apresentam valores bastante positivos.

Tabela 13. Valores de média e desvio-padrão do AAQ por sexo

	Sexo	M	DP
GCC	Mulher	70.06	16.68
	Homem	74.44	21.30
PO	Mulher	31.90	9.103
	Homem	32.79	13.08
4	Mulher	33.86	5.168
	Homem	34.46	5.762
GCB	Mulher	42.23	5.32
	Homem	42.16	6.02
FIAA	Mulher	36.41	5.34
	Homem	36.88	5.72
SE	Mulher	22.91	6.87
	Homem	21.79	5.00
SAT	Mulher	231	31.87
	Homem	236	40.92
AGG			

Na tabela 13 podemos verificar que os Homens e as mulheres apresentam valores muito próximos.

Tabela 14. Diferenças em função do sexo

T	P
---	---



GCC	-1.22	.224
PO	-.428	.669
GCB	-.581	.563
FIAA	.068	.946
SE	-.442	.660
SAT	.935	.352
AGG	-.684	.495

A tabela acima comprova que não existem diferenças significativas em função do sexo.

Tabela 15. Valores de média e desvio-padrão do AAQ por ano

	Ano	M	DP
GCC	1	74.68	17.71
	2	69.41	19.03
PO	1	33.62	12.95
	2	31.16	8.57
GCB	1	34.42	5.34
	2	33.83	5.43
FIAA	1	44.08	5.99
	2	40.76	4.78
SE	1	37.04	5.25
	2	36.24	5.64
SAT	1	22.54	6.36
	2	22.46	6.19
AGG	1	240	36.41
	2	228	34.00

Ao observar os dados acima apresentados, podemos afirmar que os valores resultantes da avaliação ao primeiro ano são muito próximos dos resultados obtidos da avaliação ao segundo ano.

Tabela 16 Diferenças em função do ano

	T	P
GCC	1.51	.133
PO	1.21	.226
GCB	.580	.563
FIAA	3.29	<b>.001</b>
SE	.770	.443
SAT	.067	.947
AGG	1.81	.072

Relativamente à tabela 16, só se evidencia uma diferença significativa na subescala FIAA. Nas outras escalas não se encontram diferenças significativas.

#### 4. Estudo das Correlações entre a Exploração Vocacional, o Ajustamento Académico e os Traços de Personalidade

O Quadro 17, mais adiante, apresenta os resultados da análise das correlações entre as várias dimensões da exploração vocacional, tal como avaliadas pelo CES, o ajustamento académico, avaliado pelo AAQ e os traços de personalidade avaliados pelo NEO PI.

**Quadro 17** – Matriz de correlações entre as dimensões da exploração vocacional, ajustamento académico e personalidade

		F																							
		G	G	I	S	A					I	E	E		S	S	Neur	Extr	Ama	Conscie	Abertura				
		C	P	C	A	S	A	G	E	C	I		P	E	S	S	Q	S	T	T	oticis	over	abilid	nciosida	experien
GCC	C	O	B	A	E	T	G	E	R	E	II	P	M	P	I	I	I	E	D	mo	são	ade	de	cia	
		,4	,3	,4	,5	,3	,8	,2	,0	,0	,1	,1	-	,0	,	,1	,0	,	-	-,171	,005	,020	-,052	,030	
		3	0	5	1	2	6	4	6	6	4	3	,0	9	0	1	6	0	,0						
		9*	3*	0*	7*	8*	5*	3*	5	2	5	7	1	3	6	6	6	7	5						
		*	*	*	*	*	*	*					0		4			0	3						

PO	,1 7 0	,4 0 7*	,3 9 3*	,1 0 8	,6 8 5*	,1 4 3	,0 3 0	,0 6 1	,1 8 1	,0 4 2	- 0 8	,1 4 2	- 2 0	- 3 4	- 0 0	- 2 9	-,076	,018	,042	,250**	-,003
GCB	,4 1 2*	,2 3 2*	,1 1 5	,4 6 2*	,2 9 7*	,1 2 9	,2 4 5*	,2 9 5*	,2 9 6*	,1 6 5	,2 6 1*	, 0 5	,1 2 6	,1 0 3	, 0 1	, 0 5	,044	,143	-,046	,013	,010
FIAA	,5 2 2*	,3 1 5*	,6 9 3*	,3 2 0*	,2 3 8*	,2 0 7*	,2 5 2*	,2 5 6*	,0 5 1	,1 5 2	- 2 0	, 0 1*	,2 0 1	,0 9 1	- 1 0	- 1 0	-,084	-,017	,009	,186*	-,013
SE	,4 5 7*	,7 2 1*	,2 6 6*	,1 6 8	,0 7 8	,2 1 4*	,2 3 0*	,0 6 7	,2 0 7	,0 6 7*	,2 0 3	, 0 0	,1 8 7*	,1 3 9	, 0 6	- 0 5	-,175	,022	,202*	,022	
SAT	,5 0 2*	,2 8 2*	,2 4 7*	,0 0 7	- 0 1	,3 3 0*	- 0 5	- 0 5	, 0 2	,2 0 5	,0 0 2	, 0 8*	,2 0 8	,0 1 8	- 1 0	- 4 3	-,140	,239*	,051	,233*	,042
AGG	,3 4 3*	,1 6 6*	,1 3 4	,2 4 3*	,2 6 3*	,0 4 3*	,1 2 0	, 7 4	,1 0 4	, 0 4	,1 0 4	, 0 0	,1 0 6	,0 7 0	, 0 4	- 0 8	-,175	,096	,025	,155	,021
EE	,5 0 0*	,1 8 7*	,2 1 9*	,2 7 4*	,1 4 0	,2 7 4	,1 9 0	,1 4 3	, 2 0	,1 4 3	, 2 0	,3 4 3*	,2 2 0*	- 2 0	- 0 3	- 0 2	-,005	-,033	-,049	-,023	-,059
CR	,1 9 4*	,2 3 4*	,2 3 9*	- 0 1	- 0 0	, 1 0	,3 9 4*	,2 0 7*	, 0 4	,3 1 7*	,2 7 7*	- * *	, 1 1	, 7 1	, 1 2	- 1 7	-,076	-,071	,064	-,015	-,119
IE	,7 6 8*	,2 9 5*	,2 9 2*	,3 6 4*	, 0 3	, 0 4	, 0 3	, 0 4	, 0 4	, 0 4	, 0 4	, 0 4	, 0 4	, 0 4	, 0 4	, 0 4	,055	-,018	,002	,034	,045
II	,3 3 4*	,2 6 3*	,4 8 8*	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	,072	,184*	,079	,048	,050
IPP	1 2 6	,1 1 0*	,3 3 4	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	, 0 5	,070	,120	,110	,124	,088
EM	1 5 5*	,5 1 9*	, 0 3	,1 3 8	, 0 1	, 0 1	, 0 1	, 0 1	, 0 1	, 0 1	, 0 1	, 0 1	, 0 1	, 0 1	, 0 1	, 0 1	-,085	-,071	- *,259*	-,169	-,118
ESP	, 1 9 9*	,0 4 3	,1 2 7	, 2 3	, 2 3	, 2 3	, 2 3	, 2 3	, 2 3	, 2 3	, 2 3	, 2 3	, 2 3	, 2 3	, 2 3	, 2 3	,125	,248*	-,114	,062	-,054
ESI	,3 4 9*	,2 3 0*	- 0 0	- 0 1	- 0 1	- 0 1	- 0 1	- 0 1	- 0 1	- 0 1	- 0 1	- 0 1	- 0 1	- 0 1	- 0 1	- 0 1	-,107	,008	-,147	-,129	,062

QI	,5 2 5*	- , 0*	- 0 2*	- ,300*	-,007	-,015	-,131	,001
SI	1 - , 0 6 2	- , 0 4 8	- ,195*		,060	,031	-,004	-,018
STE		,6 8 8*	,245*		,097	,074	,023	,132
STD			,277*		,155	,212*	,099	,162
Neurotic ismo					,378*	,382*	,301**	,372**
Extrover são						,295*	,406**	,433**
Amabili dade							,350**	,283**
Conscien ciosidad e								
Abertura experien cia						,283*	,352**	1

**EE** – Estatuto de Emprego; **CR** – Certeza nos Resultados; **IE** – Instrumentalidade Externa; **II** – Instrumentalidade Interna; **IMP** – Importância da Profissão Preferida; **EM** – Exploração do Meio; **ESP** – Exploração de Si Próprio; **ESI** – Exploração Sistêmica Intencional; **QI** – Quantidade de Informação; **SI** – Satisfação com a Informação; **SE** – Stress com a Exploração; **SD** – Stress com a Decisão.

A análise do Quadro 17 permite identificar a presença de uma correlação positiva forte entre as seguintes dimensões: estatuto de emprego e certeza dos resultados; Instrumentalidade externa e instrumentalidade interna; exploração do meio e exploração de si próprio; stresse com a exploração e stress com decisão.

Observa-se ainda uma correlação negativa entre estatuto de emprego e stresse com a exploração e stresse com a decisão. Certeza de resultados e exploração do meio, exploração de si próprio e stresse com a exploração. Instrumentalidade interna e quantidade de informação, satisfação com a informação, stresse com a exploração e stresse com a decisão. Importância da profissão preferida e exploração do meio, quantidade de informação, stresse com a exploração e stress com a decisão. Exploração do meio e quantidade de informação e satisfação com a informação. Exploração de si próprio e quantidade de informação e satisfação com a informação. Exploração sistêmica intencional e satisfação com a exploração e satisfação com a decisão. Quantidade de informação e satisfação com a exploração e satisfação com a decisão. Satisfação com a informação e satisfação com a exploração e

satisfação com a decisão. Satisfação com a informação e satisfação com a exploração e satisfação com a decisão.

## **Discussão dos Resultados**

No capítulo precedente foram apresentados os resultados obtidos nas diferentes fases do presente estudo empírico, dando ênfase aos dados e resultados mais expressivos. Neste capítulo da dissertação, os resultados serão discutidos e interpretados, tendo como suporte o modelo teórico subjacente à investigação, de modo a contribuir para o enriquecimento da intervenção vocacional.

A análise das características de exploração vocacional na amostra do estudo permite verificar que a exploração está ativa nas três componentes que constituem o CES, nomeadamente, no processo, nas crenças e nas reações, ou seja, os participantes envolvem-se na atividade exploratória, têm crenças positivas e reagem efetivamente à exploração vocacional. Devemos referir que relativamente à Possibilidade de Emprego na Área Preferida e no Grau de Certeza de atingir uma posição favorável no mercado de trabalho, verifica-se resultados inferiores, quando comparados com o ponto médio. Neste momento em Portugal vivemos uma severa crise, e o desemprego de pessoas Licenciadas é altíssimo, os alunos universitários têm plena consciência que obter o emprego desejado na área preferida é muito difícil. Daí obter-mos este resultado mais baixo neste item. No item que analisa a Probabilidade de a Exploração que o aluno faz do mundo profissional e de si próprio concorrerem para atingir os objetivos vocacionais obtivemos valores superiores, mas logo a seguir no item que mede o Comportamento de Exploração Vocacional os valores médios voltaram a descer em todas as dimensões. Os alunos têm consciência que só explorando o mundo profissional podem concretizar os seus objetivos, mas revelam uma baixa atividade exploratória, revelando alguma desmotivação para com a conjuntura atual, revelando que não sentem que o esforço que estão a fazer alguma vez irá ser recompensado. Neste caso uma vez que estamos a estudar alunos que tiram os seus cursos em regime pós-laboral, o esforço é maior uma vez que têm de conciliar o seu emprego com as suas obrigações académicas. Revelam também níveis baixos de informação adquirida, assim como stress na exploração e na decisão, uma variável influencia a outra, sem informação clara e concisa ninguém consegue tomar decisões. Os alunos revelam Crenças de Exploração, mas quanto aos Processos de Exploração

e as Reações de Exploração demonstram-se insatisfeitos. Como podemos observar os rapazes evidenciam maior Certeza nos Resultados enquanto que as raparigas evidenciam mais Stresse na Exploração e na Decisão. O 2º ano revela valores mais elevados no item relativo à Importância da Profissão Preferida, os alunos do 1º ano neste momento ainda não se preocupam com a profissão que viram a desempenhar, os dos 2º anos começam a ter consciência que atualmente tirar o curso na área que se gosta garante a profissão desejada, o que torna a profissão desejada uma ambição muito importante nas suas vidas.

É de referir que de um modo geral a amostra parece estar a experienciar um processo de maior envolvimento em objetivos de trabalho. Os alunos traçam para as suas aprendizagens e desempenhos escolares, determinados objetivos, os quais orientam e justificam os seus comportamentos de aproximação ou evitamento às tarefas académicas (Miranda & Almeida, 2009). A investigação tem demonstrado que o valor atribuído a um determinado objectivo de realização em detrimento de outros, influencia a forma como os alunos interpretam, tratam e respondem às tarefas de aprendizagem (Rosário, 2005).

Observa-se ainda uma correlação negativa entre estatuto de emprego e stresse com a exploração e stresse com a decisão. Certeza de resultados e exploração do meio, exploração de si próprio e stresse com a exploração. Instrumentalidade interna e quantidade de informação, satisfação com a informação, stresse com a exploração e stresse com a decisão. Importância da profissão preferida e exploração do meio, quantidade de informação, stresse com a exploração e stresse com a decisão. Exploração do meio e quantidade de informação e satisfação com a informação. Exploração de si próprio e quantidade de informação e satisfação com a informação. Exploração sistémica intencional e satisfação com a exploração e satisfação com a decisão. Quantidade de informação e satisfação com a exploração e satisfação com a decisão. Satisfação com a informação e satisfação com a exploração e satisfação com a decisão. Satisfação com a informação e satisfação com a exploração e satisfação com a decisão.

Quando o sujeito percebe como negativas as possibilidades de um emprego na sua área de eleição; quando atribuem valores instrumentais baixos face à exploração do mundo laboral e à exploração de si próprio; quando possuem quantidades de informação insuficientes, e quando os seus níveis de stresse com a decisão vocacional são elevados, verifica-se por parte dos mesmos, um desinvestimento por parte dos mesmos nos objetivos vocacionais. Isto pode significar que a postura dos sujeitos perante o processo de exploração

vocacional pode condicionar o seu envolvimento nos objetivos. Tais resultados encontram-se assim presentes na revisão de literatura efetuada para o efeito, onde a exploração vocacional é entendida como um fator determinante e necessário no processo de desenvolvimento vocacional, com consequências mais diretas na tomada de decisão (Taveira, 2000). De acordo com Sparta (2003, cit. in Mota & Taveira, 2010), para a resolução bem sucedida de tarefas específicas, é de extrema importância que o indivíduo se envolva ativamente num processo de exploração e consequentemente em objetivos de vida, assumindo uma opção vocacional como a tarefa mais determinante a ser realizada durante este período.

Relativamente aos objetivos deste trabalho esperava-se que o processo de exploração vocacional e de ajustamento académico variassem em função do sexo de pertença, com resultados favoráveis para as raparigas. Após a análise dos resultados verificamos que no caso da Exploração vocacional os rapazes apresentam valores médios superiores às raparigas nas subescalas Certeza nos Resultados e as raparigas apresentam valores mais elevados que os rapazes, nas subescalas Stress na Exploração e Stress na Decisão. A dispersão dos restantes resultados tende a ser equivalente, quando comparados os desvios-padrões dos resultados nas várias subescalas, de raparigas e de rapazes. No caso do Ajustamento Académico não existem diferenças significativas em função do sexo de pertença.

A segunda hipótese em estudo esperava que o processo de Exploração Vocacional e Ajustamento Académico variasse em função do ano, e com resultados mais favoráveis para o 2º ano. Deste modo, quando analisados os valores de média e desvio-padrão do processo de exploração por ano de escolaridade, podemos constatar que somente na subescala Importância da Profissão Preferida, o 2ºano apresenta valores mais elevados que o 1ºano. Relativamente às outras subescalas o 1º e 2º ano apresentam resultados muito equivalentes quando comparados os desvios-padrões. Já no Ajustamento Académico não se verifica diferenças em função do ano que frequentam. Comprovamos a hipótese 3, existe uma relação positiva entre os níveis Exploração Vocacional e os níveis de Ajustamento Académico, quanto mais ajustados os alunos se sentirem mais se empenham na sua exploração vocacional. A hipótese 4 esperava demonstrar as características da personalidade variam em função do sexo de pertença e do ano. Após a análise dos resultados verificamos que os alunos demonstraram um Neuroticismo e uma abertura à experiência moderados, enquanto a Conscienciosidade, a Extroversão e a Amabilidade apresentaram resultados mais positivos. Já relativamente ao sexo de pertença e ao ano que frequentam não foram registadas diferenças significativas.

Os resultados deste estudo poderão contribuir para um acompanhamento mais adequado aos estudantes universitários em regime pós-laboral. Sendo que a forma como os indivíduos se posicionam face ao processo de exploração vocacional, nomeadamente as suas crenças, processo e reações emocionais, influenciam os seus níveis de envolvimento em objetivos de carreira. O processo de exploração vocacional dos alunos deverá ser estruturado e acompanhado tendo em vista os seus objetivos de vida, de carreira, os quais, tendo em conta os resultados dessa mesma exploração, poderão ser redefinidos.

## **Conclusão**

Apresentamos um estudo sobre Exploração Vocacional, Ajustamento Académico e Personalidade com estudantes do ensino superior pós laboral. Neste ponto serão apresentadas as conclusões principais sobre o mesmo, fazendo a ligação entre o seu quadro teórico e o seu estudo empírico.

Tendo em conta as investigações existentes no âmbito da Psicologia Vocacional, pode-se afirmar que o presente estudo contribui para o enriquecimento desse mesmo domínio. Sendo a exploração vocacional entendida como um processo psicológico através do qual os sujeitos adquirem informações sobre si e sobre o mundo que os rodeia, de modo a alcançarem determinados objetivos vocacionais (Taveira cit. in Leitão, 2004). Torna-se fundamental compreender este importante processo.

A análise da literatura sobre a exploração vocacional permite concluir que graças ao trabalho de autores como Super (1990), Jordaan (1963), Stumpf (1983), entre outros, o estudo da exploração vocacional envolve na atualidade, a análise de alguns dos temas mais atuais da Psicologia contemporânea, como sejam, as questões da formação e do desenvolvimento da identidade, a motivação para as atividades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, o processo da informação, a tomada de decisões e o papel dos contextos de vida e de desenvolvimento no funcionamento Psicológico (Taveira,2000). Deste modo, seria importante que esta problemática continuasse a ser alvo de atenção sistemática por parte dos teóricos e investigadores.



Em termos gerais, a teoria e investigação da exploração vocacional reforça muitas das ideias desenvolvidas sobre a exploração vocacional nos restantes domínios da Psicologia. Deste modo pode concluir-se que a exploração vocacional refere o comportamento intencional, denota um funcionamento motivacional mais autónomo, relaciona-se com fenómenos como a curiosidade, a criatividade, o envolvimento e a participação, a orientação para objetivos, a autoconfiança e reflete uma estrutura de funcionamento psicológico flexível e de abertura à mudança. A exploração vocacional pode estar orientada não só para a aquisição de novos conhecimentos como também para o teste de hipóteses ou para a validação de cursos de ação (Taveira 2000).

Podemos concluir, que o estudo apresentado insere-se na linha de investigação sobre a natureza e as origens das diferenças individuais na exploração vocacional e procurou analisar a relação entre exploração, ajustamento e personalidade. No geral os resultados são consistentes com a teoria e investigação.

Neste estudo foram identificadas ainda algumas limitações, que devem ser consideradas nas interpretações dos resultados. Em primeiro lugar, referimo-nos a questões relacionadas com o tamanho da amostra bem como com a sua seleção. Tratando-se de uma amostra de conveniência, podem existir fatores de auto-seleção que interfiram na decisão dos sujeitos participarem ou não no estudo. Em futuros programas, é desejável proceder a uma distribuição aleatória dos participantes pelas duas condições. Outra limitação está relacionada com a bateria de instrumentos utilizada. Apesar dos instrumentos estarem adaptados à população portuguesa pelo facto de serem medidas de auto-relato, estão sujeitos a erros de interpretação e a fatores de desejabilidade social. Por seu lado, o facto da recolha de dados do estudo se ter confinado à zona centro do País, constitui uma limitação acrescida, neste caso, à generalização dos resultados ao resto da população.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, S. L., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (2002) *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2,3, 131-144.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (1999). *Questionário de vivências académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (Qva-r)* revista Portuguesa de Pedagogia, 3, 181-207.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: Construção/ validação do questionário de vivências académicas*. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Bardagi, M., & Hutz, C. (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14 (1), 95-105.
- Balbinotti, M. (2003). A noção transcultural da maturidade vocacional na Teoria de Donald Super. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16, 3,461-473.
- Berlyne, D.A. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. NY: McGraw-Hill.
- Betz, N.E., & Hachett, G. (2006). Carrer self-efficacy theory: Back to the future. Journal of Carrer Assessment, 14,1, 3-11.
- Brock, D. M., Sarason, I. G., Sanghvi, H. & Gurung, R. (1998). The perceived acceptance scale: development and validation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15,1, 5-21.
- Brown, D. (1990). Models of carrer decision making. In Brown, D. & Brooks, L. *Carrer choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dawis, R.V. & Lofquist, L. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: Uneversity of Minnesota Press.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffins, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49,1, 71-75.

- Diniz, A.M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Faria, L. & Taveira, M.C. (2010). *Ajustamento académico: um estudo com adultos recém-chegados ao ensino superior*. In M.C. Taveira, M.C. & A.D. Silva (coords.), C.C. Lobo, J.C. Pinto, A. Araújo, S. Ferreira, L. Faria, C. Ussene, N. Loureiro, M. Konistedt, M. Carvalho, & S. Gonçalves. *Desenvolvimento vocacional: Avaliação e intervenção* (pp.235-244). Braga: APDC.
- Faria, L., Taveira, M. & Saavedra, L. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44,(2), 419-427.
- Flum, H. & Bluestein, D.L. (2000). Revigorating the study of vocational exploration: a framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 5, 3, 380-404.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99-110.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99-110.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Porto.
- Harmman, R.L. (1973). Students who lack vocational identity. *Vocational Guidance Quarterly*, 21, 169-173.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482–509.
- Lent, R. W. (2004). *Academic Adjustment Questionnaire*. University of Maryland, USA. Versão traduzida para português por Maria do Céu Taveira, Universidade do Minho, Portugal.
- Lent, R.W. (2005). A social cognitive view of career development and counselling. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: Wiley.

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236–247.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6–21.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000). *Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis*. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates, *Career choice and development* (4th Ed., pp. 255-311). NY: John Wiley & Sons.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B., Treistman, D. et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J., & Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97.
- Lent, R.W, Taveira, M.C., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behaviour*, 74, 190-198.
- Machado, C. & Almeida, L. S. (2000) Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs). *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora, 133-145.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2001). Avaliação do suporte social em contexto do Ensino superior. *Actas do V Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica do Ensino Superior*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- .Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: the sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason & G. Pierce (Eds.) *Social support: an interactional view* (pp.97-128). New York: John Wiley & Sons.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de

- mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P. & Taveira, M. C. (1998). *Career development of young adults: adaptation to college*. Paper apresentado na IV Spanish/Portuguese Conference on Psychopedagogy, Universidade do Minho, Portugal, Junho.
- Sparta, M. (2003). *A exploração e indecisão vocacionais no contexto educacional brasileiro*. Tese de Mestrado não publicada. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Taveira, M. (1997). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. (2000). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. 1ª Edição. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Taveira, M.C. & Pinto, J.T. (2008). Gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.
- Taveira, M.C., & Silva, J.T (2008). *Psicologia Vocacional. Perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Taveira, M.C. & Pinto, J. C. (2008). A gestão pessoal da carreira no ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.
- Taveira, M. C. & Rodriguez, M.L. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration, *British Journal of Guidance and Counselling*, 31, 2, 189-208.
- Taveira, M. C., Silva, A. D., Bernardo, E. & Bucuto, M. (2010). *Desenvolvimento de Carreira no Ensino Superior em Moçambique: dados de investigação preliminares*. Comunicação apresentada no Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga, 5-7 de Fevereiro.
- Taveira, M. C. & Silva, J. T. (2008). *Psicologia Vocacional. Perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Zikic, J. & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 3, 391-409.